Monatshefte

für deutsche Sprache und Pädagogik.

(Früher: **Pädagogische Monatshefte.**)

A MONTHLY

DEVOTED TO THE STUDY OF GERMAN AND PEDAGOGY.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes

Jahrgang XIV. **Oktober 1913.** **Heft 8.**

Die direkte Methode in den höheren Schulen Amerikas.

Von **Professor F. J. Menger, Jr.,** Beloit College, Beloit, Wis.

Herr Professor Grandgent, Vorsteher der romanischen Sprachen in der Harvard Universität, machte vor etwa sechs Jahren in Ann Arbor in einem Vortrage: "Is Modern Language Teaching a Failure?" die Bemerkung: "We traffickers in living languages are admirable exponents of that attitude of mind which some sociologists call the 'noble discontent.'" Dieser Passus birgt mehr Wahrheit in sich, als wir vielleicht willens sind einzugestehen. Wir, die Lehrer der modernen Sprachen, hier im besonderen der deutschen, sind, meines Wissens, die unzufriedensten aller amerikanischen Lehrer, und Unzufriedenheit mit unseren Leistungen posaunt man uns aus allen Ecken und Enden beständig in die Ohren. Wer etwa diese Behauptung zu bezweifeln Lust hat, der beschäftige sich nur einige Augenblicke mit der ungeheuren Literatur, die nun schon seit etwa zwanzig Jahren unsere pädagogischen Zeitschriften anfüllt.

Bei all der Kritik, die uns widerfährt, vergessen wir aber nicht, dass gegenwärtig unser ganzes Unterrichtswesen sich in einem gegenseitigen Anpassungsstadium befindet und dass eine allgemeine Unzufriedenheit jeder Reformbewegung vorausgeht. Diese Tatsache scheint sich besonders auf Sprachunterricht beziehen zu lassen. Wie vor dreissig und mehr

Jahren drüben in der alten Heimat, so stehen wir jetzt hierzulande vor der Frage neusprachlicher Methodik. Sie ist ein Problem, das zu lösen, noch auf lange Zeit unsere besten Kräfte, unsere aufrigchtigsten Bemühungen darum in Anspruch nehmen wird; denn da, wo keine Einheitlichkeit des Zweckes resp. der Methodik zur Erlangung dieses Zweckes herrscht, kann auch nichts von wirklich bleibendem Werte geschaffen werden. Viëtors epochemachender Aufruf: Der Sprachunterricht muss umkehren (1882), ist hier jahrelang unbeachtet geblieben, wie das unter den Umständen wohl zu erwarten war; denn aus irgend einem Grunde verschaffen sich hierzulande solche Ideen nur ganz allmälig ihren Eingang. Nur in der allerjüngsten Zeit sind z. B. Texte erschienen, die der direkten Methode einigermassen Rechnung tragen. Direktor Walters Erscheinen in New York vor einigen Jahren hat wohl den hauptsächlichsten Anstoss hierzu gegeben. Unsere konservative Haltung dieser Methode gegenüber mag wohl ihr Gutes haben, wenigstens sind wir dadurch von dem neusprachlichen und utilitaristischen Radikalismus, der in Deutschland immer noch sein Wesen zu treiben scheint, verschont geblieben. Ist man drüben aber trotz Meinungsverschiedenheiten im grossen und ganzen darüber zur Klärung gelangt, was man im fremdsprachlichen Unterricht eigentlich will, so sind wir uns noch keineswegs darüber einig, weder inbezug auf Methodik, Zweck und Ziel, noch in der Auswahl des Lesestoffes.

Ich möchte hier behaupten, dass vielleicht in keinem anderen Fache so viele unausgebackenen Methoden vorherrschen als gerade bei uns. Ein jeder doziert zu sehr nach seiner eigenen Schablone. Nun ist Individualität einer Methode ganz und gar nicht zu verwerfen, so lange wir ein und dasslbe Ziel im Auge behalten; ist dies aber der Fall? Wohl kaum. In den Colleges scheint die Mehrzahl der Lehrer immer noch auf Übersetzungsfertigkeit zu bestehen, die als Mittel zum Zweck dienen soll, nämlich zur Einleitung in die fremde Gedankenwelt. Dieser grösseren Gruppe gegenüber steht die kleinere, die besonders auf Lese- und Sprechfertigkeit zielt. Kulturwerte werden tatsächlich von beiden mehr oder weniger unberücksichtigt gelassen. Was das Studium der Grammatik betrifft, so besteht der eine darauf, der andere will keine; der eine lehrt sie induktiv, der andere deduktiv, ein dritter überhaupt nicht, wohl aus dem Grunde, weil er diese wichtige Grundlegung nicht anerkennen will. Dieselbe Zerfahrenheit besteht bei der Auswahl des Lesestoffes. Kann unter solchen Umständen je etwas wirklich Erspriessliches zustande kommen? Ich bezweifle es.

Wie in Deutschland und Europa überhaupt, benötigen wir hierzulande vor allem eine einheitliche Methode, einen einheitlichen Zweck, und drittens mehr Zeit — früher anfangen und womöglich später aufhören.

Wenn wir einmal zusammen, mit gleichen Mitteln und mit gleichen Zielen im Auge, arbeiten werden, dann erst wird grössere Zufriedenheit mit und unter uns herrschen.

Was sind nun die Forderungen der direkten Methode und wie gestaltet sie sich in unseren Colleges und Universitäten? Die Hauptpunkte lauten:

1. Das Lesen ist der Mittelpunkt allen Unterrichts.
2. Die Grammatik wird induktiv gelehrt.
3. Die fremde Sprache wird so viel als möglich gebraucht.
4. Konversationsübungen zu jeder Unterrichtsstunde.
5. Der Unterricht muss sich auf das tägliche Leben basieren.
6. Realien (alles was sich auf das Leben und die Gedankenwelt einer Nation bezieht — ihre Literatur, Geschichte, Geographie, Institutionen, Sitten und Gebräuche).
7. Viel Gewicht auf Aussprache, besonders am Anfang.
8. Freier Aufsatz.
9. Übersetzung in die Muttersprache nur im Notfall.

Redet man hierzulande von dieser Methode, so ist damit hauptsächlich der Gebrauch der Konversation gemeint. Tatsächlich ist sie auch der wichtigste Punkt, d. h. der mündliche Gebrauch der Fremdsprache in der Verarbeitung des Gelesenen, sei dies Konversation oder Aufsatz. Sprechfertigkeit ist also das erste Ziel. Die Grammatik wird induktiv gelehrt, d. h. wohl hauptsächlich durch Anschauung, oder, wie Münch sagt: „Die Schüler sich ihre Grammatik selbst machen lassen.“ Sprachliche Sicherheit ist aber, für uns wenigstens, nur durch Kenntnis der Grammatik möglich, und ohne Festlegung ihrer wichtigsten Erscheinungen ist kein sprachliches Verständnis in der fremden Zunge zu erzielen; ihre prinzipielle Vernachlässigung ist ein Beweis pädagogischer Kurzsichtigkeit. Natürlich rede ich nicht von deren Anwendung bei kleinen Kindern, sondern College-Studenten. Auch verstehe man unter Grammatik nicht ein masslos minutiöses Zerpflücken alles Gelesenen oder ein Betreiben derselben, als wolle man nur trockene Philologen heranbilden. Man beschränke sich auf das Regelmässige, fordere nur das Gewöhnliche und Nötige und verzichte auf das Nebensächliche, das Seltene; aber in allem bestehe man auf Gründlichkeit. Wer eine Sprache grammatisch beherrscht, lernt auch schnell den mündlichen Gebrauch, wenn er dessen bedarf. Die meisten haben im Leben keine Verwendung dafür, ihnen liegt nur daran, den Sinn des Gelesenen zu erfassen und durch das Gewand der fremden Sprache hindurch die grossen Gedanken der Geistesheroen erkennen und schätzen zu lernen. Sprechfertigkeit muss also für uns in den Hintergrund treten; sie ist nicht gänzlich zu vernachlässigen, denn eine gewisse Fähigkeit im mündlichen Ausdruck hat immer seinen Wert. Das Ohr soll sogar tüchtig geübt werden durch Diktat, Vorlesun-

gen seitens des Lehrers und durch den Gebrauch der fremden Sprache seinerseits im Klassenzimmer, also eine gewisse vorbereitende Übung im Sprechen. Viel mehr lässt sich wohl kaum erzielen bei der uns gegebenen Zeit.

Realien kommen für uns nur wenig in Betracht, höchstens für die Anfänger, und ich kann bezeugen, dass hier nichts grösseres Interesse erzeugt als gerade sie, besonders eine interessante Beschreibung deutscher Sitten und Gebräuche. Den Hochschullehrern möchte ich nun gerade zu sehr ans Herz legen, dass sie in der Auswahl ihres Lesestoffes dieser Sache speziell Rechnung tragen.

Ich möchte nun der so oft und manchmal mit Recht berüchtigten Übersetzung kurz das Wort reden. Ich gebe ja zu, dass wir es damit sehr oft zu weit treiben. Eine ganze Stunde hindurch nichts als Übersetzung, ohne irgend welche geisteserfrischende Zwischenbemerkungen an geeigneten Orten, ist ganz einfach eine unverzeihliche Sünde und sollte polizeiwidrig sein. Ein klassisches Drama, beispielsweise, nur übersetzen und nur die allernötigsten Erklärungen dazu zu geben, — der Lehrer, der sich nur dazu berufen fühlt, ist meiner Ansicht nach ein sehr bedauernswertes Objekt, der besser Schuster geworden wäre.

Selbst Walter in einem Vortrage über den Gebrauch der Fremdsprache bei der Lektüre in den Oberklassen gibt zu: „Sollte die Erklärung eines unbekannten Wortes in der fremden Sprache zu grosse Schwierigkeiten bereiten, so trage ich kein Bedenken, mich der Muttersprache zu bedienen. Ist ein grösserer Zusammenhang erledigt, so erfolgt die Zusammenfassung des Inhaltes möglichst in der fremden Sprache; bei zu abstrakten Stoffen geht man zur Muttersprache über. Von Zeit zu Zeit werden besonders charakteristische Stellen gründlich und von verschiedenen Gesichtspunkten ins Deutsche übersetzt. Die Schüler müssen auch sonst gerüstet sein, den gelesenen Text in deutscher Sprache wiederzugeben." Dieses Zugeständnis vom eigentlichen Führer der ganzen Bewegung ist für uns ein wichtiges, denn es zeigt, dass die gänzliche Eliminierung der Muttersprache bei der Lektüre in den Oberklassen aufgegeben worden ist. Bedenkt man nun noch, dass drüben der Sprachunterricht durchschnittlich viel früher angefangen wird als hier und bei grösserer Stundenzahl und gewöhnlich unter weit besserer Leitung, so scheint mir kein Zweifel obzuliegen, dass die Übersetzung hierzulande fast notgedrungen häufiger angewandt werden muss, um zu unserem Ziel zu gelangen, d. h. die Einführung in die Gedankenwelt des fremden Volkes. Wohl sagt Viëtor, dass das Übersetzen eine Kunst sei, die die Schule nichts anginge. Nun, dem können wir ganz einfach nicht beistimmen. Es ist ein Ausdruck aus der Zeit des Feldzugs gegen die altsprachliche Methodik und hat für uns nur noch Bedeutung in dem Sinne, dass eine schlechte Übersetzung niemals geduldet werden darf. Boden trifft ungefähr das

Richtige, wenn er sagt: „Ohne Übersetzen scheint mir trotz der redlichsten Bemühung des Lehrers und trotz des geschicktesten Verfahrens vielfache Unsicherheit oder Verschwommenheit in der Erfassung des Inhalts die Folge zu sein. Auch aus anderen Gründen kann ich das Übersetzen keineswegs völlig entbehrlich halten. Nicht nur, dass der Stoff *inhaltlich* der Jugend viel näher gebracht wird, auch für die Erfassung der *sprachlichen* Form ist das Übersetzen von grosser Wichtigkeit. Die Kenntnis der Form aber wird an der fremden Sprache am besten gewonnen durch fortlaufendes Vergleichen mit der eigenen, was eben durch das Übersetzen geschieht." Es kommt eben auf den Leiter des Unterrichts an, ob durch diese Methodik etwas erzielt wird oder nicht. Ich bin aber fest überzeugt, dass der Durchschnittslehrer damit bessere Resultate erzielt als mit der rein direkten; denn um die letztere mit Erfolg zu krönen, dazu ist eine Geschicklichkeit notwendig, die die meisten von uns nicht besitzen. Verflachung des Unterrichts wird leicht zur Folge, der Inhalt kommt gewöhnlich zu kurz und das wichtigste Ziel wird gefährdet.

Ich wiederhole nun: Das Endziel fremdsprachlichen Unterrichts für uns in Amerika sollte sein, unsere Studenten und Studentinnen so weit zu bringen, dass sie die besten Werke der in Betracht kommenden Literatur mit vollem Verständnis des Inhalts lesen und würdigen können, dass sie den Geist der modernen Kultur erfassen, sich durch geeignete Lektüre etwas von den Schätzen, von dem Gemüt, von der Phantasie andersdenkender Völker aneignen und so die vielseitigsten Anregungen fürs Leben gewinnen.

Die Konversation hat für uns im allegemeinen nur wenig Zweck. Sie ist zeitraubend. Da es uns an Zeit gebricht, würde deren ausschliessliche Anwendung und des amerikanischen Schülers Ungenauigkeit und sprachliche Schwerfälligkeit viel Fehlerhaftes grossziehen. Als gewisse vorbereitende Übung hat sie allerdings ihren Wert.

Ein gewissenhaftes Studium des Hauptsächlichsten in der Grammatik ist für uns das beste Mittel zum Zweck. Sie erfordert beständige Verbindung von logischen Operationen mit energischer Inanspruchnahme des Gedächnisses. Die hierdurch gewonnene geistige Zucht und Kenntnis des Baues einer Sprache ist von grösserem Werte für uns als das bischen Fühlung für eine Sprache, die man durch die Konversation zu erzielen hofft. Induktives Grammatisieren mag wohl pädagogisch ganz richtig sein, ist aber zu zeitraubend.

Den Rest der Forderungen der direkten Methode übergehe ich hier aus dem Grunde, weil sie im grossen ganzen ganz ruhig angenommen werden können. Dass diese Methode aber, so wie sie in Deutschland, Frankreich und anderen europäischen Ländern Anwendung findet, nicht leiblich hierherüber verpflanzt werden kann, darüber sind wir uns wohl

so ziemlich eins, trotz des Erfolges eines Walter in New York und in seiner Musterschule zu Frankfurt am Main. Ja, wenn wir alle Walters wären! — und sogar in dem Falle würde ich den allgemeinen Erfolg bezweifeln; denn unsere Verhälitnisse sind einmal zu verschieden von denen drüben. Erstens hat der Amerikaner nur wenig Sprachsinn, zweitens entbehrt der amerikanische Lehrer im allgemeinen jene deutsche Tüchtigkeit und Gewissenhaftigkeit, und drittens gebricht es uns an Zeit; nirgends können wir den Vergleich aushalten. Damit soll aber keineswegs gesagt sein, dass wir keine Erfolge erzielen. Zu verwundern ist es, dass wir trotz alledem so viel erreichen. Ein bewährter Fachmann hat sich kürzlich dahin ausgedrückt, dass die modernen Sprachen hierzulande besser unterrichtet werden als die klassischen. Dies mag auch wenigstens teilweise der Grund sein, weshalb Latein und Griechisch in den letzten Jahren so sehr in den Hintergrund getreten.

Und doch hat sich hier noch manches zu verbessern, ehe wir von wirklichem Erfolge reden können. Ein ziemlich hoher Prozentsatz unserer Hochschullehrer, besonders in kleineren Städten, sind Anfänger; es fehlt ihnen die Technik des Lehrens und sie reden gar zu oft ein schauderhaftes Deutsch. Was ist da von deren Zöglingen zu erwarten, besonders in sprachlicher Hinsicht, wenn diese zu uns aufs College kommen? In den grösseren Städten ist die Sachlage eine etwas bessere, lässt aber auch noch viel zu wünschen übrig, wenigstens dem Material nach zu urteilen, das zu uns kommt.

In den Colleges könnte die Lage eine fast ideale sein, denn es wird heutzutage fast ausschliesslich verlangt, dass der Lehrer wenigstens seinen Magistergrad besitzt, und in nicht allzuferner Zeit wird man unumständlich auf den Doktorgrad bestehen. Es ist wohl anzunehmen, dass bis dahin der mündliche Gebrauch der fremden Sprache vollständig beherrscht ist. Die direkte Methode könnte also hier unter den günstigsten Verhältnissen angewandt werden. Dies ist aber nur ausnahmsweise der Fall. Die Gründe hierfür liegen nahe. Mit verhältnismässig wenigen Ausnahmen erhalten wir unsere Schüler mit einer zweijährigen Vorbereitung. Nur ganz wenige sind in dem mündlichen Gebrauche des Deutschen, z. B., bewandert genug, um sich auch nur in der allereinfachsten Ausdrucksweise behelfen zu können. Redet man sie in der fremden Sprache an, so erhält man zur Antwort: "What is it you are talking about?" Sogar das Ohr ist gänzlich vernachlässigt worden, sonst sollten einfache Fragen doch verstanden werden. Versucht man ihnen in ihrem jetzigen Alter, siebzehn bis zwanzig Jahre, noch etwas Sprechfertigkeit beizubringen, so ist es meistens verlorene Liebesmühe. Die Sprachwerkzeuge sind bereits zu erstarrt. Der Wille dazu ist wohl da, aber nicht die Ausdauer. Wenn ihnen jene Fertigkeit, wie die bekannten gebratenen Tauben, in den Mund flöge, dann wäre es schon recht.

Selbst wenn wir annehmen, dass es dem Lehrer in der Hochschule gelungen, dem Schüler einige Sprechfertigkeit beizubringen, so sind diese Fälle für uns in den Colleges doch zu vereinzelt, um vom Lehrer berücksichtigt werden zu können. Kämen alle Schüler gleichmässig vorbereitet zu uns, dann wäre ja allem geholfen, wir brauchten sodann nur weiterzufahren, an das Gelernte anzuknüpfen. Aber nur in dem Falle könnte die in der Hochschule erworbene Fertigkeit von wirklich kulturellem Werte werden, denn selbstverständlich ist es nicht zu leugnen, dass der Schüler mit solchen Hilfsmitteln ausgestattet ein weit grösseres Verständnis für die Sprache haben muss, als der, der das gesprochene Wort kaum zu vertehen imstande ist. Aber was nützt das alles, solange in einer Klasse von dreissig Schülern vielleicht ein halbes Dutzend imstande ist, sich der Sprache einigermassen zu bedienen. Nach wem hat man sich da zu richten, nach dem halben Dutzend oder den Äbrigen? Die Folge hiervon ist, dass man sich einfach der Landessprache bedienen muss, um verstanden zu werden, und die nächste Folge ist natürlich, dass man notgedrungenerweise zum Übersetzen greift. Es ist das schnellste und sicherste Mittel, um auszufinden, ob das Gelesene auch verstanden ist. Und was ist denn auch wichtiger, dass der Schüler in die Kultur und Gedankenwelt eines fremden Volkes eingeführt werde, oder dass er einige Brocken darüber in der fremden Sprache um sich werfe? Wie schon bemerkt, ersteres ist und bleibt für uns Hauptzweck, letzteres Nebenzweck, da zu verfolgen, wo es die Umstände eben erlauben? Ich für meinen Teil gebrauche die Fremdsprache im Klassenzimmer, wann und wo es möglich ist. Nur einmal ist es mir gelungen, einen Kursus ganz in deutscher Sprache durchzuführen. Die Klasse bestand aber aus nur zwei Schülern (jetzt 38), beide deutscher Abstammung. Sobald eine Klasse in der Studentenzahl sich vergrössert, kommen solche Elemente hinzu, deren Zweck nur kultureller Art ist. Gewöhnlich sind sie in der Mehrzahl und können einmal nicht hinausgeworfen werden, folglich redet man Englisch, um von allen verstanden zu werden.

Schon seit Jahren habe ich mich verschiedentlich erkundigt, inwieweit andere Berufsgenossen im Gebrauche der neuen Sprache im Klassenzimmer Erfolg haben und die Antworten lauten meistens negativ, besonders der Gebrauch in *"undergraduate"* Klassen. Hin und wieder mal ein Enthusiast, sie sind aber noch dünne gesäet. In der Chicago Universität, z. B., hat man den fünfstündigen Plan; da liesse sich schon etwas erzielen. Mehrere der Professoren bedienen sich fast nur der fremden Sprache in ihren Klassen. Die Verhältnisse sind dort also günstig. Als ich aber vorigen Sommer dort einige Klassen unterrichtete, machte ich die Beobachtung, dass selbst in den *"graduate"* Klassen fleissig Englisch geredet wird. In einem deutschen Kursus, den ich selbst besuchte, hörte man nur selten ein deutsches Wort, obgleich die Klasse fast ausschliesslich aus

deutschen Lehrern und Lehrerinnen bestand. Auch die schriftlichen Arbeiten waren meistens in englischer Sprache. In Michigan hat man es wohl mit der deutschen Sprache versucht, aber aufgeben müssen. Alle Vorträge im Klassenzimmer werden in englischer Sprache gegeben. Ähnlich lauten die Berichte von anderen Instituten.

Ich selbst gebrauche die deutsche Sprache, wo immer es möglich ist, damit das Ohr des Schülers sich an Aussprache und Betonung gewöhne; ich bestehe auf gute Aussprache beim Lesen, fast alles wird laut gelesen; anfänglich wird fast alles übersetzt, später nur Schwieriges. Auf freie Reproduktion in deutscher Sprache habe ich es noch nicht gebracht, wenigstens nicht mit Schülern, die ihr Deutsch nur zwei Jahre lang in der Hochschule betrieben haben, d. h. also bei uns im *"freshmen"* Jahre (intermediate German). Auch in den oberen Klassen hält es sehr schwer, etwas Ordentliches zu erzielen. Ich verwende täglich einige Zeit auf mündliche Anwendung gewöhnlicher Idiome und auch einige Minuten auf Konversation *"so-called"*, die sich hauptsächlich auf das Notwendigste alltäglicher Redewendungen beschränkt. Konversation, die sich nur auf den Lesestoff basiert, ist gewöhnlich zu einseitig und verflacht leicht, darf aber dennoch nicht vernachlässigt werden, denn sie muss zur Erweiterung der Alltagssprache dienen. Vor den heutzutage üblich gedruckten „Fragen" in Texten sollte man sich nach meiner Meinung hüten; sie sind ein notwendiges Übel moderner Textkunst. Ferner bestehe ich darauf, dass Schüler mich auf deutsch grüssen und ihre einfachen Fragen in deutscher Sprache an mich stellen, präge ihnen fest ins Gedächtnis ein, dass Befestigung des in der Klasse Gelernten nur dann möglich, wenn sie sich auch untereinander darin üben. Dies geschieht auch, wenigstens gelegentlich, und sogar das hat seinen Wert.

Wie schon bemerkt, oben Gesagtes bezieht sich hauptsächlich auf *"freshmen"*, die mit einer zweijährigen Hochschulverbereitung zu uns kommen. Wie nun mit denen, die ihr Deutsch, z. B., im College anfangen? Aus bereits erörterten Gründen hält es schwer, in diesem Alter und in der uns zur Verfügung stehenden Zeit die direkte Methode zur Anwendung zu bringen. In diesem einen Jahre soll so viel erzielt werden wie in zwei Jahren in der Hochschule, und dieser Zustand ist ganz und gar kein lokaler. In dieser kurzen Zeit müssen die Elemente der Grammatik beherrscht werden, sowie auch die der Aussprache, und dann genügend Lektüre, damit sie in ihrem zweiten Jahre mit den anderen (intermediate German) fortkommen können. Nebenbei gesagt, es sind gerade diese Studenten, die schon in diesem zweiten Jahre an der Spitze ihrer Klasse stehen. Ich schreibe dies dem gründlichen Studium der Grammatik zu. Dieses erste Jahr mag wohl etwas trocken sein (tatsächlich ist es nicht der Fall, denn selbst Grammatik kann interessant gemacht werden), aber

erwartet ein College-Student nicht, dass Spielereien von nun an aufhören? Ich behaupte, es wird überhaupt zu viel „gespielt" von der ersten Primärklasse an. Wie oft wird mir nicht gesagt: Ja, wenn wir es so in der Hochschule gelernt hätten!

Was ich soweit gesagt habe, sind nur einige kleine Irrungen hin und über dieses Thema, meistens aus meinen eigenen Erfahrungen geschöpft. Nachdem ich mich aber einer Lektüre von vielen Artikeln, besonders in den englischen Zeitschriften, und von Broschüren u. s. w. darüber unterzogen, finde ich, dass die Erfahrungen anderer Kollegen so ungefähr dieselben sind. Hochschullehrer scheinen sich für diese Methode mehr zu interessieren als Collegelehrer. Der Hochschullehrer sollte alle Mittel ins Werk setzen, damit der vierjährige Kursus für moderne Sprachen eingeführt werde; nur dann liesse sich vielleicht etwas erzielen. So wie die Sachlage jetzt ist, kann, meiner Ansicht nach, nur eine vermittelnde Methode, eine mittlere Richtung eingeschlagen werden, und auf dem Standpunkt, glaube ich, steht man auch in allerjüngster Zeit in Deutschland.

Welche Unterrichtszweige sind die geeignetsten zur Förderung des deutschen Sprachunterrichts?

Von **Oberlehrer H. G. Burger,** Public Schools, Cincinnati, O.

Wohl mit Recht wird den deutschen Einwanderern nachgerühmt, dass sie bahnbrechend in Kunst, Wissenschaft und Ackerbau gewirkt haben und es besser verstanden, ihrem Adoptivvaterlande den Stempel wahrer Freiheit aufzudrücken, als alle anderen Nationalitäten. Es ist eine weitere Tatsache, dass die eingewanderten Deutschen den verbohrten Nativismus und den engherzigen Puritanismus stets in die gehörigen Schranken zu weisen und ihnen gegenüber vernünftige Anschauungs- und Lebensweise zur Geltung zu bringen wussten. Denn der Deutsche hasst nun einmal Lug und Trug und Heuchelei, er verachtet alles, das unmännlich und dem gesunden Menschenverstande zuwider ist. Dagegen liebt er vor allem was gut und edel ist, wahr und treu. Mit der Erhaltung dieser herrlichen Charaktereigenschaften, der liebevollen Pflege deutscher Sitten und Kultur haben die Deutschen dem Lande ihrer Wahl seit ihrem ersten Erscheinen auf amerikanischem Boden in Friedens- und Kriegszeiten die wertvollsten Dienste geleistet. — Der Träger und Erhalter der deutschen Eigenart und Kultur ist aber seine geliebte, herrliche Muttersprache, und darum hält ein echter Deutscher auch mit alter Treue und Zähigkeit an derselben fest. Sie erscheint ihm stets als das sicherste und stärkste Band,